سجادیه، نرگس (۱۳۹۳). تحلیل تطبیقی اسناد رسمی نگاشته شده در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۴ (۱)، ۴۸- ۲۹.

تحلیل تطبیقی اسناد رسمی نگاشته شده در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران

نرگس سجادیه[۱]

تاریخ دریافت: ۹۲/۵/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۱

چکیده

هدف اصل این پژوهش، تحلیل تطبیقی اسناد رسمی نگاشته شده در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران می‌باشد. برای دست‌یابی به این هدف، از روش پژوهش نقد تطبیقی بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده نشان داد که سه سند مورد نظر از منظر معیارهای هفت‌گانه (انسجام فلسفی، تناسب با عرصه عمل، اسلامی بودن، ایرانی بودن، نوآوری، میزان موجه سازی ادعاها در مقابل دیدگاه‌های رقیب و جامعیت) در جایگاه متفاوتی قرار دارند. از منظر معیار نخست، طرح اول، طرح دوم و طرح سوم به ترتیب در رتبه‌های اول تا سوم قرار می‌گیرند. در مورد معیار دوم، هر یک از طرح‌های مورد نظر به برخی از جنبه‌های عرصه عمل نزدیک و از برخی دیگر دور هستند. از منظر معیار سوم، طرح اول و دوم از توفیق بیشتری برخوردارند. از منظر معیار چهارم، طرح دوم به دلیل تکیه داشتن بر فلسفه‌ای ایرانی به برخی از مؤلفه‌های فرهنگ نزدیک شده است. از نظر میزان نوآوری، طرح اول و دوم گوی سبقت را ربوده‌اند. موجه سازی دیدگاه‌ها در طرح نخست بیش از سایرین صورت پذیرفته است. همچنین، مؤلفه جامعیت در طرح سوم، بیش از سایر طرح‌ها دیده می‌شود.

واژه‌های کلیدی: *فلسفه‌های تربیت، بررسی تطبیقی، انسجام، جامعیت، اسلامی بودن، ایرانی بودن*

مقدمه

برنامه‌های تربیتی هر جامعه‌ای خواسته یا ناخواسته بر فلسفه یا فلسفه‌هایی استوار است. از این رو، یکی از گام‌های بنیادی برای طراحی یا بازنگری برنامه‌های تربیتی هر نظام آموزشی و نیز یافتن جهت گیری‌های کلی آن، توجه به فلسفه (یا فلسفه‌های) تربیت و بررسی و آشکار کردن نقش و جایگاه آن (یا

[۱]. عضو هیئت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، n.sajadieh@gmail.com

آنها) در برنامه‌های تربیتی است. در چنین زمینه‌ای، تحلیل و ارزیابی این فلسفه‌ها- رسمی یا غیررسمی- در تعیین وضعیت موجود، چالش‌ها و افق‌های پیش رو نقشی اساسی دارد. گفتنی است، سخن از «فلسفه‌ها» در حیطه رسمی، از آن رو است که چه بسا اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت کشور ما با وجود زمینه‌های فرهنگی دینی و بومی مشترک، نگاه‌های فلسفی و تربیتی یکسانی نداشته باشند و این عدم اشتراک، خود را در اسناد مختلف نگاشته شده نمایان سازد.

این نوشتار در پی آن است تا از دو منظر متمایز و تطبیقی به تحلیل و ارزیابی اسناد موجود[1] بپردازد و نقاط ضعف و قوت آنها را مشخص سازد. این بررسی می‌تواند در بازسازی فلسفه‌های موجود یا در نگاشتن سندی جدید راه‌گشا باشد. پرسش‌های اساسی این پژوهش عبارتند از: ۱) سه سند فلسفه تربیت از منظر تطبیقی از چه ویژگی‌هایی برخوردارند؟ و ۲) هر یک از اسناد از منظر انتقادی، دارای چه ویژگی‌هایی هستند؟

اسناد پشتیبان نظام تربیت رسمی کشور تاکنون مورد نقدهای مختلفی قرار گرفته که هر یک از منظری ویژه بوده‌اند. برای نمونه، دژگاهی و ضیمران هدف‌های آموزشی این نظام را از منظر میشل فوکو مورد بررسی قرار دادند (Dejgahi & Zeimaran, 2006). همچنین، فلسفه‌های تربیتی نگاشته شده از نظر میزان و نحوه توجه به تفکر (Sajadieh, Madanifar & Yari Dehnavi, 2013) مورد نقد و بررسی قرار گرفتند. وجه تمایز این پژوهش از تلاش‌های پیشین در سطح و منظر اتخاذ شده است.

در این پژوهش، ضمن توصیف ویژگی‌های محتوایی و روشی در سطح فلسفی، این سه سند با تدوین معیارهایی کلی در مقایسه با یکدیگر نقد و بررسی می‌شوند. از آنجاکه این مطالعه به بعد محتوایی ویژه‌ای محدود نمی‌شود، لذا تعارض محتوایی خاصی نیز با اسناد مورد نظر نمی‌یابد. همچنین، سه سند مذکور بر اساس محورهای هفت‌گانه انتخاب شده به صورت تطبیقی مورد بررسی و سپس، با رویکردی انتقادی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

---

[1]. این اسناد عبارتند از: الف) باقری، خسرو (۱۳۸۷). فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات علمی- فرهنگی. ب) علم الهدی، جمیله (۱۳۸۸). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).ج) صادق زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۸۸). بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. در دست چاپ.

Sadeqzadeh, A. & others (2011). *Theoritical foundation of strategic revolution in formal and public education in Islamic republic of Iran.* Under printed.
Alamalhoda, J. (2009). *Islamic theory of education.* Tehran: Imam Sadeq University Press.
Bagheri, K. (2008). *Philosophy of education in Islamic republic of Iran*. Vol. 1, Tehran: Scientific-Cultural Press.

روش پژوهش

در این پژوهش، از روش پـژوهش نقـد تطبیقـی(Given, 2008) بهـره گرفتـه شـد. لـذا، در بخـش نخسـت، بـه تحلیـل مفهـومی و نقـد توسـعه‌ای هـر اثـر پرداختـه شـده اسـت. رویکـرد تحلیـل مفهـومی (Combes & Daniel, 1991) رویکردی است که در بخشی از آن، کفایت مفهومی مفهوم‌های مختلف از منظرهای مختلف مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در نقد توسعه‌ای نیز اثر پژوهشی از منظرهای گوناگون مـورد کاوش فلسفی قرار می‌گیرد. در مرحله نخست به طور عمده، نقد درونی با هـدف ارزیـابی ادعاهـای مـتن و میزان انسجام آنها صورت می‌گیرد (Haggerson,1991).

در بخش دوم، از روش پـژوهش تطبیقـی اسـتفاده شـد. در روش تحلیـل تطبیقـی (Given, 2008)، رویه پژوهش مبتنی بر یافتن گزاره‌ها، مفهـوم‌هـا و منظومـه‌هـای معرفتـی متنـاظر و مقایسـه و تطبیـق آنهـا بـا یکدیگر است. در این راستا، ابتدا باید محورهای تطبیق مشخص شوند، سپس، حـول ایـن محورهـا مقایسـه صورت پذیرد. این محورهای سامان بخش می‌توانند بر مبنای موضوع‌ها یا رویه‌های روشی مشـترک شـکل بگیرند و سرانجام، در منظومه‌ای کلی، جهت گیری‌های اساسی پژوهش را مشخص می‌سازند. بـرای نمونـه در پـژوهش «*الگـوی نظـری فلسـفه بـرای کودکـان در آمـوزش و پـرورش جمهـوری اسـلامی ایـران*» (Zarghami, Sajadieh & Ghaedi, 2011) که در آن مبانی فلسفی برنامـه فلسـفه بـرای کودکـان بـا مبـانی فلسفی تربیت در جمهـوری اسـلامی ایـران مقایسـه شـده‌انـد، محورهـای مـورد مطالعـه، موضـوعی بودنـد. در حالی که در این پژوهش، محورها اغلب مؤلفه‌هایی ساختاری هسـتند کـه امکـان مقایسـه سـاختاری سـه فلسفه مورد نظر را فراهم می‌آورند.

سه فلسفه موجود: توصیفی کوتاه

در این بخش، سه اثر مورد مقایسه توصیف شده و خطوط راهنمای اصلی آنها بـه صـورت خلاصـه ارائه می‌شوند تا در ادامه، عمل مقایسه با دقت بیشتری صورت پذیرد.

۱) سند «*درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*»

سند «*درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایـران*» در سـال ۱۳۸۰ توسـط خسـرو باقری و به سفارش سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشـی اجـرا شـد(Bagheri, 2001). ایـن سـند ضـمن تلاش برای تحلیل پیشینه فلسفه و نسبت آن با تعلیم و تربیت، فلسفه را در معنـای روشـی و قالـب اسـتدلالی می‌پذیرد و می‌کوشد تا در این قالب و ساختار- تجسم یافتـه در الگـوی فرانکنـا- نظریـه تربیتـی مـورد نظـر خویش را صورت بندی کند. این نظریه در سه بخش کلی تدوین شده است.

بخش نخست، شامل مبانی (نوع ۱)، هدف غایی و مفهوم تعلیم و تربیت، بخش دوم در برگیرنده هدف‌های واسطی، مبانی (نوع ۲) و اصول تعلیم و تربیت و بخش سوم نیز ناظر به مبانی (نوع ۳) و روش‌های تعلیم و تربیت است. مبانی نوع ۱، ۲ و ۳ از نظر سطح انتزاع متمایز از یکدیگرند. بدین ترتیب، مبانی نوع ۱ در حد کلان، مبانی نوع ۲، در سطحی میانی و مبانی نوع ۳ در سطحی خرد مطرح می‌شوند. غایت تربیت در این پژوهش(Bagheri,2008)، دست‌یابی انسان به حیات پاک است. این حیات در دو قلمرو جسم و روح مورد توجه قرار گرفته و در هر قلمرو، ویژگی‌های آن بیان شده است. در قلمرو روح، این مفهوم در سه حیطه اندیشه، گرایش و اراده مورد بررسی قرار می‌گیرد. در بخش بعد، از تحلیل مفهوم حیات پاک، هشت هدف واسطی به دست می‌آید که هدف‌های نظام تعلیم و تربیت خوانده شده است.

بر اساس مبانی نوع ۲ که مبانی میانی هستند، اصول تعلیم و تربیت استنباط شده و روش‌هایی نیز برای تحقق آنها پیشنهاد شده است. عنوان‌های این مبانی و اصول آن در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: مبانی و اصول تعلیم و تربیت سند نخست (Bagheri, 2001)

مبانی و اصول انسان	مبانی و اصول معرفت شناختی	مبانی و اصول ارزش شناختی
درهم تنیدگی نفس و بدن: تغییر ظاهر و تحول باطن	اکتشافی بودن علم: ارتباط با امر مورد مطالعه	اعتباری بودن ارزش‌ها: اعتباریابی/اعتبارسازی
فطرت: احیای پیوند قدسی	مطابقت علم با واقع: تکیه بر شواهد	ثبات و تغییر در ارزش‌ها: درک سلسله مراتبی
عقل: عقل ورزی	سطوح مختلف علم: جامع نگری در علم	ارزش ابزاری طبیعت: مهارت/اخلاق حرفه‌ای
اراده و اختیار: مسئولیت	ثبات علم: تأکید بر حقایق	کرامت انسان: حفظ و ارتقای کرامت
هویت جمعی: تعامل مؤثر اجتماعی	انواع حقیقی علم: کثرت گرایی/وحدت گرایی	آزادی: تأمین آزادمنشی
محدودیت‌ها: تکلیف متناسب با توانایی	ابداعی بودن علم: فرضیه پروری	عدالت: برقراری عدالت تربیتی
	تناظر علم با نیازهای آدمی: ارتباط با نیازها و مسائل	رأفت و احسان: فضل

۲) سند «فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام»

علم الهدی در مقدمه سند، از ضرورت وجود برنامه و چشم انداز جهت پیگیری هرگونه تحول سخن گفته و بر مبتنی بودن هر برنامه و اقدام آموزشی بر مبنای فلسفی ویژه تاکید می‌نماید (Alamalhoda, 2009). سپس، بر ضرورت همراهی تحول نظام آموزشی ایران با تحول بنیادین تاکید می‌کند. در بخش‌های بعد، روش شناسی تعلیم و تربیت مورد بحث قرار گرفته است. این روش که زیر مجموعه تحقیق فلسفی دانسته شده، بیشتر شامل روش قیاسی است. همچنین، انحصار روش شناختی از این

حیث که موجب بازماندن از موهبت‌های سایر روش‌های تحقیق و خطر فروکاستن حقیقت یک پدیده به وجه مورد تحقیق آن– مغالطه «کنه و وجه»- می‌شود، مورد نقد قرار گرفته است. بنابراین، محقق بیان می‌کند که روش‌های مورد استفاده او در این مطالعه شامل روش‌های قیاسی، تجربی و تفسیری است. علاوه براین، تلاش شده تا با تبیین مفهوم‌های اساسی فلسفی در نگاه صدرایی (وجود، واجب الوجود، عالم، انسان، علم و ارزش) نتایج تربیتی آنها استنباط شود.

در فصل سوم نیز تعلیم و تربیت از دیدگاه اسلام تبیین شده و محقق معتقد است بنا بر حکمت متعالیه، انسان هست و به هستی تمایل دارد (Alamalhoda, 2009, p.110) و به دنبال آن از نیستی متنفر است و به دنبال عوامل هستی بخش می‌گردد. این مبنا به عنوان مبنای اساسی تربیت در اسلام مفروض انگاشته شده است. همین مبنا، با نفوذ در ماهیت تعلیم و تربیت آن را به صورت عاملی برای فرار از عوامل هستی زدا و بسط عوامل هستی زا تعریف می‌کند. در بخش هدف‌ها، محقق با محور قرار دادن موقعیت انسانی و تلاش برای اصلاح آن و با تبیین مفهوم تقوی در اندیشه اسلامی، هدف‌های تربیت را در قالب شناخت و اصلاح موقعیت توضیح داده است. همچنین، اصول تعلیم و تربیت در این سند به دو بخش اصول ناظر به علم تربیت و اصول ناظر به عمل تربیت تقسیم شده‌اند. اصول ناظر به عمل تربیتی عبارتند از:

۱) اصل حیات: حضور، زنده انگاری، گفتگو و سودمندی.

۲) اصل وحدت: تفکیک ناپذیری، وابستگی، تلفیق، تشخص و تأثیر متقابل.

۳) اصل تغییر و تکامل: غایتمندی، تدریج و هویت یابی.

۴) اصل آزادی و مسئولیت: اعتبار و مرجعیت، تقسیم وظایف، نظارت و ارزشیابی و پاسخگویی.

۵) اصل موقعیت: تنوع منابع، عدالت، انعطاف و تفاهم و تقدم مصالح تربیتی.

در فصل چهارم، در معرفی دلالت‌های نظریه تربیتی اسلام در مورد تربیت رسمی، اصلاح نظام تربیت رسمی بر مبنای آموزه‌های اسلامی مبتنی بر چند چرخش عمده تبیین شده است. این چرخش‌ها در عرصه شناختی، شناخت هنری را بر شناخت علمی ترجیح می‌دهد. در مدیریت و تربیت، موقعیت شناسی را جایگزین محیط گرایی می‌سازد. به جای موضوع، هدف را محور آموزش می‌داند، هدایت تغییرات را بر همراهی تحولات مقدم می‌دارد و در نهایت از دانش به سمت باور و نگرش حرکت می‌کند. همچنین، رویکرد کلی تعلیم و تربیت رسمی، تربیت عقلانی ارزش مدار دانسته شده است. این تاکید خود می‌تواند اهمیت تفکر و عقل ورزی را در نظام آموزش رسمی نشان دهد.

۳) سند «*بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*»

صادق زاده و همکاران در آغاز گزارش پژوهشی خود به سه نکته اشاره می‌کنند: نخست، فلسفه تربیتی مدون و بومی متناسب با جامعه اسلامی ایران تنظیم و ساماندهی نشده است؛ دوم آنکه، جریان تربیت رسمی و عمومی- به عنوان بخش مسئول «تحصیلات مدرسه‌ای[1] »- فاقد فلسفه‌ای خاص و مدون با خصوصیت اسلامی و ایرانی است؛ سوم اینکه، سازماندهی و گسترش نظام تربیت رسمی و عمومی در چهارچوبی منسجم و سازگار با فلسفه تربیت رسمی و عمومی (با دو ویژگی اسلامی و ایرانی) صورت نگرفته است(Sadeqzadeh et al., 2009). تدوین مجموعه‌ای با عناصری از قبیل «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» و «رهنامه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» برای رفع این چالش‌ها صورت گرفته است. در ادامه، اصولی شانزده‌گانه بیان می‌شوند که در میان آنها اصولی مانند عقلانیت، اولویت تربیت دینی و اخلاقی و تعامل فعال با محیط ملاحظه می‌شود.

در بخش بعد تلاش شده است تا از مبانی انسان شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی، مبانی حقوقی، سیاسی و جامعه شناختی تربیت رسمی استنباط شوند. تربیت به شش ساحت تربیت دینی و اخلاقی، تربیت علمی و فن آوری، تربیت سیاسی و اجتماعی، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تربیت هنری و زیبایی شناختی و تربیت زیستی و بدنی تقسیم شده است. در این سند، تربیت رسمی به عنوان «بخشی از جریان تربیت که به شکل سازماندهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی (نسبت به افراد ۶ تا ۱۸ سال) و الزامی در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متربیان با تاکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) هویت، ضمن ملاحظه ویژگی‌های (فردی، جنسی/جنسیتی، خانوادگی، فرهنگی، دینی/ مذهبی[2]، قومی و بومی/محلی) ایشان صورت می‌پذیرد تا متربیان مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون را به دست آورند که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.» تعریف شده است. علاوه براین، بر اساس اصول شانزده‌گانه اولیه، رویکرد و اصول حاکم بر هر ساحت تربیتی تبیین شد. این اصول در دو بخش سلبی و ایجابی بیان و جهت گیری‌های کلی هر ساحت مشخص شدند. عقلانیت محوری و مسئله مداری در ساحت دینی و اخلاقی، توجه به تفکر نقاد، منطقی و خلاق در ساحت علمی و فناوری و توجه به خیال ورزی و پرورش حواس در ساحت هنری و زیباشناختی را می‌توان از جمله نمونه‌هایی به شمار آورد که به پرورش تفکر معطوف هستند. این سند با پرداختن به عوامل سهیم و موثر در

---

[1]. schooling

[2]. البته، ملاحظه خصوصیات دینی/ مذهبی فقط در ساحت تربیت دینی (به معنای خاص) و آن هم تنها برای متربیان تابع ادیان و مذاهب رسمی کشور، براساس مفاد قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران امکان پذیر است.

تربیت رسمی و عمومی، نقش دولت، خانواده و نهادهای مردمی را در این بین مشخص می‌سازد.

ارزیابی سه سند موجود در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران

در تحلیل سه سند انجام شده در حیطه فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، دو رویکرد قابل ملاحظه است. رویکرد نخست که رویکردی تمایزی است، هر اثر را مستقل از آثار دیگر مورد بررسی قرار می‌دهد و رویکرد دوم، در تلاش است با نگاهی تطبیقی، سه اثر را در نسبت با یکدیگر تحلیل نماید. در این پژوهش، ابتدا تحلیلی تمایزی از هر سند ارائه می‌شود، سپس هر سه سند در نسبت با یکدیگر مورد نظر قرار می‌گیرند.

۱. بررسی انتقادی متمایز

در این بخش، هر سند به صورت مجزا مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرد و نقاط قوت و ضعف آن بر شمرده می‌شود. این بررسی که در هر بخش، بر یک اثر تمرکز دارد، زمینه شکل دهی محورهای مقایسه و تحلیل تطبیقی را فراهم می‌آورد.

۱-۱. ارزیابی سند اول: «*درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*»

در این سند (Bagheri, 2010, pp. 29,30,32) ادعا شده که فلسفه به منزله روش و تعالیم قرآنی به منزله محتوا تلقی شده است. اما از آنجاکه تعالیم قرآنی، خود، از صافی نگاه نویسنده عبور کرده و در جای محتوا نشسته‌اند، طرحی از پیش آنها را در کنار یکدیگر منسجم ساخته است. دیدگاه انسان به منزله عامل، در عین استناد به قرآن، طرحی است از آن نویسنده سند که در تبیین مفهوم تربیت (Bagheri,2010, p.111)، دوگانگی مفهوم تربیت اسلامی (Bagheri, 2010, pp.113-116) و تحلیل حیات طیبه در راستای دست‌یابی به هدف‌های واسطی تربیت بکارگرفته شده است. بنابراین، می‌توان گفت فلسفه ورزی در این سند در دو سطح روش و محتوا حضور دارد. در بخش روش، نویسنده با مطالعه روش شناسی های موجود، به انتخاب، اصلاح و بسط روش فرانکنا پرداخته و قیاس عملی را در مقام چهارچوب روشی کار خویش برگزیده است. در بخش محتوا نیز در دو سطح پیشینی و پسینی فلسفه ورزی دیده می‌شود. در بخش پیشینی که البته نویسنده به طور آشکار از آن سخن نگفته، طرح انسان شناختی «انسان عامل» که بر اختیار آدمی و قدرت او در ساخت هویت خویش و نهایی نبودن وضعیت مؤلفه‌های درونی او از جمله عقل تاکید می‌ورزد، پس زمینه نگاه نویسنده به تعالیم قرآنی را تشکیل داده است. این طرح انسان شناختی، عرصه معرفت شناختی را نیز تا اندازه زیادی متأثر ساخته و بحث ابداعی بودن و اکتشافی بودن

علم (Bagheri, 2010, pp.172,180) را وارد این حیطه نموده است. در بخش پسینی نیز استدلال‌های فلسفی باعث به هم پیوسته شدن بخش‌های مختلف کار شده است.

به دلیل غلبه روشی قیاس عملی بر کل کار، اثر یاد شده از انسجام و هم‌نوایی ویژه برخوردار است به گونه‌ای که رویه مورد استفاده در هر بخش با بخش‌های دیگر مشابه بوده و طرح مقارنی پدید آمده است که فهم آن را آسان نموده است. روش قیاسی در این پروژه، مبانی نوع ۱، ۲ و ۳ را به هدف‌های واسطی پیوند زده و همه گزاره‌های تجویزی مطرح در آن -اعم از اصول یا روش- را به صورتی ضابطه‌مند به گزاره‌های واقع نگر و هدف‌ها مرتبط ساخته است[۱].

در بخش مبانی، سند در سطح مبانی فلسفی متوقف شده و مبانی علمی تعلیم و تربیت– مبانی روان‌شناختی و جامعه شناختی- مورد بحث قرار نگرفته‌اند. بر اساس الگوی اصلاح شده فرانکنا (Bagheri, 2010, p.59)، خانه ب ۲ باید با گزاره‌های واقع نگر فلسفی یا الهیاتی یا گزاره‌های واقع نگر علمی پر شود. بر اساس نظر باقری (Bagheri, 2010, p.60)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی شکل فلسفی‌تری خواهد داشت. در این اثر همه اصول، اصولی فلسفی‌اند. در بخش هدف‌ها، ساختار سلسله مراتبی هدف‌ها (Bagheri, 2010, pp.130-145) با وجود آسان سازی فهم و برنامه ریزی با رخنه‌هایی مواجه است که نویسنده به آن توجهی نداشته است. در ساختار سلسله مراتبی، تفکیک هدف‌ها از یکدیگر و عدم تعریف نحوه ارتباط آنها با هم باعث شده تا تعامل این هدف‌ها با یکدیگر مد نظر قرار نگیرد و تأثیر و تأثر آنها در هر حوزه[۲] نادیده گرفته شود. اصولاً می‌توان گفت که ساختار سلسله مراتبی همواره مستعد خطر غفلت از حوزه‌های مرزی و اثرات متقابل است. این سند بر خود جریان تعلیم و تربیت تمرکز یافته و ساختار مدیریتی آن مورد بحث نگرفته است. این امر، از یک سو سند را از سادگی و انسجام ویژه‌ای برخوردار ساخته اما از سوی دیگر، حوزه‌های مدیریتی همچنان با خلاء نظریه و فلسفه مواجه خواهند بود. البته با نظر به هدف کلی این تحقیق، یعنی تنظیم چهارچوبی از فلسفه آموزش و پرورش اسلامی که بتواند در فعالیت‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و پژوهش‌های موجود در آموزش و پرورش، اثر هدایت آفرین و الهام بخش داشته باشد (Bagheri, 2010, p.V)، عدم پرداختن به این بخش روشن می‌شود. نویسنده این سند بر آن نبوده تا فلسفه‌ای متناظر با جریان عمل تربیت تدوین نماید که در مقام نظریه تربیتی قرار گیرد، بلکه بیشتر

---

[۱]. فصل سوم تا نهم این اثر به استنباط مبانی، هدف‌ها، اصول و روش‌های تربیت مندرج در الگوی قیاسی اختصاص یافته است.

[۲]. برای نمونه، تأثیر متقابل کسب دانش و بینش نسبت به پدیده های طبیعی با گرایش به امر زیبا در این بخش مورد توجه قرار نگرفته است.

بر فراهم آوری چهارچوبی الهام بخش تاکید داشته است.

در این سند، تعلیم و تربیت به معنای عام مطرح شده (Bagheri, 2010, p.4) و شرایط آموزش و پرورش رسمی از جمله امور سیاسی و اقتصادی مورد بررسی قرار نگرفته است. تنها در فصل دهم (Bagheri, 2010, pp. 259-293) هم‌سویی های قانون اساسی جمهوری اسلامی با فلسفه تعلیم و تربیت پیشنهادی بررسی شده و از این منظر، فلسفه یادشده به نظام رسمی نزدیک شده است. این سند گرچه درباب تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران است، اما تنها به مؤلفه‌ها و ویژگی‌های اسلامی این تربیت پرداخته و به گفته محقق (Bagheri, 2010, p.V) ویژگی‌های فرهنگی-تاریخی برآمده از ایرانی بودن به پژوهشی دیگر سپرده شده است. همان‌گونه که محقق در مقدمه سند بیان می‌دارد،کوشیده است تا علاوه بر استناد به آیات قرآن کریم، با فلسفه ورزی پسینی و نیز با نگاه به بحث‌های مطرح در دنیای فلسفه اعم از اسلامی و غربی بحث‌ها را به صورت استدلالی مطرح سازد[۱]. از این رو، این فلسفه قابل مقایسه با فلسفه‌های تربیتی غربی و شرقی دیگر نیز می‌باشد.

۱-۲. ارزیابی سند دوم: «*فلسفه تربیت رسمی از دیدگاه اسلام*»

در این سند، فلسفه بیشتر در بخش محتوا و اغلب به صورت پیشینی وارد شده است. این مطلب را نویسنده در مقدمه سند این‌گونه توضیح می‌دهد که «این نظریه... به مسائل و موضوع‌های تربیتی از منظر فلسفی می‌نگرد و بر پایه اصول فلسفی یک مکتب یا دستگاه فلسفی آنها را تبیین می‌کند.» (Alamalhoda, 2009, p.20). به سخن دیگر، نویسنده با اتخاذ موضع صدرایی در وجود شناسی، انسان شناسی، معرفت شناسی و ارزش شناسی[۲] تعالیم قرآنی را با این عینک به تماشا نشسته و بر این اساس تفسیر نموده است. البته، در برخی مواضع از جمله در مورد عالم خیال(Alamalhoda, 2009, p.202) این چهارچوب اندکی تغییر یافته و چهارچوب‌های دیگری از جمله فلسفه اشراق مورد پذیرش قرار گرفته است. ورود فلسفه در بخش روش این سند چنان متعدد و متنوع بوده است که نویسنده را بر آن داشته تا روش‌های مختلف را به اقتضای هر بحث بکار گیرد. علم الهدی با تأکید بر این تنوع و تکثر روشی چنین

[۱]. نمونه این رویکرد در بحث عقل (Bagheri, 2010, pp.152-155) و نیز آزادی (Bagheri, 2010, pp.214-218) قابل ردیابی است.

[۲]. فصل های اول تا چهارم(Alamalhoda, 2009, pp.29-252) هریک دارای دو بخش تامل های فلسفی و قرآنی می باشند که اولی زمینه ساز و مبنای تفسیر دومی است.

می‌نویسد که «روش تحقیقی که برای پژوهش‌های گزارش شده در این کتاب مورد استفاده قرار گرفته ... فاقد رویکرد انحصاری است... الگوی همگرایی که از چهار شیوه توصیفی، تفسیری استنتاجی و تجربی تشکیل شده، تحقیقات مربوط به این اثر را سامان داده‌اند»(Alamalhoda, 2009, p. 24). نویسنده، همچنین تأکید دارد که در عین رعایت قید استلزام‌های منطقی و تجربی اصول حکمت متعالیه تا حد امکان، کانون روش شناختی این پژوهش را تفسیر، به ویژه پرسش از متن تشکیل می‌دهد (Alamalhoda, 2009, p.25). در بخش پسینی نیز نمود فلسفه در سند، بیشتر به صورت کلام و در محدوده تعیین شده بوده است. دغدغه مؤلف در این بخش، پیدا کردن شواهدی مبنی بر تأیید و توضیح اصول حکت متعالیه است. چنانچه مؤلف خود معتقد است که می توان نظریه‌های فلسفی صدرایی را الهامی دانست که از قرآن کسب شده و سپس به زیور برهان‌های فلسفی مزین شده است(Alamalhoda, 2009, p.95). علاوه بر این، علم الهدی بر این امر تأکید می‌ورزد که «تلاش شد تا ... با تأمل در آیات قرآن، شواهد تأییدی و تأسیسی برای توسعه دلالت‌های حکمت متعالیه فراهم گردد»(Alamalhoda, 2009, p.25).

پر رنگ بودن فلسفه صدرایی که نوعی فلسفه اشراقی نیز به شمار می‌رود[۱]، سند را به تفسیرهای عرفانی و باطنی سوق داده است. تفسیرهای نویسنده از این فلسفه نیز بیشتر با فضای عرفانی و اشراقی مناسبت دارد؛ برای نمونه، تفسیر صورت گرفته از رابطه علم با وجود (Alamalhoda, 2009, p.206)که تطور وجودی آدمی را در گرو علم می‌داند و نیز تأکید بر ضرورت ارتباط عقل انسانی با «عقل فعال» در جهت پیدایش معرفت‌های کلی و جدید(Alamalhoda, 2009, p.202) و تعبیر آن به نیایش عقل، علم ورزی را به فرایندی اخلاقی و عرفانی گره می‌زند. همچنین، طرح مبانی پنج‌گانه حقیقت انسان، حرکت انسان، وحدت ساختار انسان، تشخص یا هویت و آزادی انسان در بخش انسان شناسی (Alamalhoda, 2009, pp.111-138) زمینه تفسیری فردگرایانه از انسان را فراهم می‌آورد. از این رو، بستر فلسفی این اثر با تربیت‌های فردی و عرفانی هم‌خوانی بیشتری داشته و تا اندازه‌ای از فضای واقعی تربیت رسمی و مدرسه‌ای دور است.

---

[۱]. در مقدمه این اثر نیز به این امر اشاره شده است که «حکمت متعالیه که از تلفیق فلسفه و عرفان ذیل آیات و روایات و همراه با با اشراقات و شهودات صدرالمتالهین پدید آمده، برآیند دیدگاههای فلسفی، عرفانی، تفسیری، روایی در حوزه اسلامی تلقی می‌شود»(Alamalhoda, 2009, p. 23). نظریه پردازان دیگری چون هانری کربن نیز بر بعد اشراقی فلسفه صدرایی تأکید دارند. او صدرا را ابن سینایی اشراقی به سبک سهروردی می‌داند و معتقد است این متفکر ابن سینایی، اشراقی و به گونه‌ای عمیق مملو از نظریه های حکیم الهی و عارف اقدس، ابن عربی، است(Corban, 1962, p.95).

تکثر و تنوع روش‌های مورد استفاده در بخش‌های مختلف این سند و نوع نگاه آن به روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت که بیشتر از نوع الهام بخشی و نه گام به گام است[۱]، اعتبار برخی یافته‌ها را با چالش مواجه ساخته است. از جمله، هرمنوتیک بکار رفته در این سند به گونه‌ای خلاصه و کلی بیان شده و در عمل نیز به همین صورت کلی و اجمالی به کار گرفته شده است. از این رو، اعتبار یافته‌های به دست آمده از طریق آن می‌تواند مورد تردید قرار گیرد. نپرداختن به روش پژوهش به طور عمیق و اشاره کوتاه به آن[۲]، پیوستگی دلالت‌های تربیتی به اصول فلسفه صدرایی را نیز با اشکال مواجه می‌سازد. به طور مثال، نحوه پیوستگی اصل گفت و گو به فلسفه صدرایی محل اشکال خواهد بود. در توضیح این اصل آمده است که «این اصل از مبانی اصالت وجود، وحدت تشکیک وجود و مساوقت علم با وجود برخاسته است.» (Alamalhoda, 2009, p. 481)، اما نحوه این برخاستن مشخص نیست و معلوم نمی‌شود که چگونه اصیل بودن وجود، وحدت تشکیک وجود و مساوقت علم با وجود، در صورت ضرورت، به اصل گفت و گو ختم می‌شود. در ادامه توضیح این اصل آمده است که «قرآن کریم به صراحت و چند نوبت به مناجات همگانی و تسبیح آنچه در آسمان‌ها و زمین است، تأکید می‌کند. حتی پس از اعلان تسبیح همگانی موجودات، ما نیز به شرکت در این مناجات سراسری فراخوانده شده‌ایم.» (Alamalhoda, 2009, p. 481). درحالی که مشخص نشده که چطور تسبیح همگانی به گفت و گو تعبیر شده است. همچنین، مشخص نیست که اتصال این اصل به مبانی پیش گفته چگونه اعتبار می‌یابد و توجیه می‌شود. به بکار گیری روش‌های متعدد و متنوع در کنار یکدیگر و بدون در نظر گرفتن انسجام مبانی فلسفی آنها، انسجام سند را نیز تحت تأثیر قرار داده است. این مورد که توضیح عام‌تری از مورد پیشین است، می‌تواند با دلایل و شواهدی نظیر شواهد بیان شده در مورد پیشین مستدل و مستند شود.

پرداختن به جنبه‌های اجرایی و مدیریتی تربیت عمومی و بررسی مبانی سیاسی و حقوقی اسلامی از جمله نکته‌های بارز و جدید سند مورد نظر می‌باشد که با انسجام و قوت قابل قبولی نیز در سند آمده است. بخش‌هایی از این سند به ویژه در اصول حاکم بر عمل تربیتی، به مدیریت تربیت عمومی و اصول حاکم بر آن پرداخته است. از جمله اصل عدالت که بر وجود دو برنامه عمومی و خاص تأکید

---

[۱]. از یک سو، مؤلف (Alamalhoda, 2009, p.24) بر این نکته تأکید می‌کند که اثر پژوهشی او فاقد انحصار روشی است. از سوی دیگر (Alamalhoda, 2009, p.23)، از الگوی همگرایی چهار شیوه توصیفی، تفسیری، استنتاجی و تجربی یاد می‌کند که سامان بخش این اثر است. همچنین، توضیحی در مورد روش تفسیر داده می‌شود (Alamalhoda, 2009, pp.25,26) اما همگرایی روش و طریقه پیوستگی این چهار شیوه به یکدیگر توضیح داده نمی‌شود.

[۲]. در پاورقی پیشین توضیح داده شده است.

می‌ورزد(Alamalhoda, 2009, p.500). جلد دوم این کتاب- چاپ شده در سال ۱۳۹۱- نیز به طور گسترده به بحث‌های مدیریتی و سیاسی نظام تربیت پرداخته است که البته در این مقایسه مبنا قرار نگرفته است.

درهم آمیختگی اصول و مبانی معطوف به جریان تربیت و اصول و مبانی ناظر به وجوه مدیریتی آن، انسجام و هم‌نوایی سند را با چالش مواجه ساخته است. به طور نمونه، اصل فرعی هویت یابی که ناظر به فرایند تعلیم و تربیت است، در کنار اصل نظارت و ارزشیابی که ناظر به فرایند تربیت و نیز معطوف به جنبه‌های مدیریتی تربیت رسمی می‌باشد، قرار گرفته است(Alamalhoda, 2009, pp.470-507). به نظر می‌رسد نوعی تقسیم بندی می‌توانست این آشفتگی را سامان بخشد. همچنین، الگوی حلقوی فرارونده که برای هدف‌ها در نظر گرفته شده (Alamalhoda, 2009, pp.452-462) الگوی مطلوبی است که می‌تواند با پرداخت بیشتر، بسیاری از هدف‌های تعلیم و تربیت را پوشش دهد. این الگو با در نظر گرفتن روابط متقابل هدف‌ها با یکدیگر و با نگاهی تشکیکی می‌تواند رخنه‌های نگاه تفکیکی را بپوشاند و اثرات متقابل را در نظر گیرد. همچنین، تدریجی بودن دست‌یابی به هدف‌ها به خوبی در این الگو نشان داده می‌شود.

اشاره به بحث‌های غربی مطرح در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت از منظری انفکاکی و جدای از بحث، باعث شده تا این سند اساساً با برخی از این فلسفه‌ها و چالش‌هایی که این مکتب‌ها پیش روی فلسفه صدرایی قرار می‌دهند، مواجه نشده و پاسخی نیز به آنها ندهد. تنها موضوعی که مورد بررسی‌های تطبیقی دقیق قرار گرفته است، بحث وحدت یا کثرت در تعلیم و تربیت و در واقع برنامه درسی می‌باشد. در این بخش(Alamalhoda, 2009, pp.345-385)، مؤلف تلاش کرده تا رویکرد منتخب خویش- وحدت گرایی تشکیکی- را در مقابل دیدگاه‌های رقیب نهد و از اعتبار و برتری آن دفاع نماید. اما، بسیاری از بحث‌های دیگر از جمله بحث علم در فلسفه صدرایی و نسبت آن با مفهوم‌های متناظر آن در فلسفه‌های مختلف از جمله مواردی هستند که مورد مقایسه قرار نگرفته است. این امر، در بحث اصول نیز دیده می‌شود. چنانچه اصل حیات یا اصل تلفیق و فعالیت (Alamalhoda, 2009, pp.470-507)دارای موارد متناظر برون دینی است، اما مؤلف اشاره‌ای به اشتراک‌ها و تفاوت‌های نظر خود با این موارد نداشته است. اساساً این سند را می‌توان بیشتر یک سند درون دینی و درون فلسفه اسلامی دانست که دغدغه مواجهه گام به گام با بحث‌های مطرح در غرب را ندارد.

۱-۳. ارزیابی سند سوم: «*فلسفه تربیت رسمی*»

ایـن سـند، در ابتـدا از چرخشـی عمیـق نسـبت بـه آثـار پیشـین سـخن مـی‌گویـد (Sadeqzadeh et al., 2011, p.4) که پرداختن بـه فلسـفه تربیـت اجتمـاع ماسـت؛ فلسـفه‌ای برآمـده از دل اجتماع و نه طراحی شده از قبل. این امر می‌توانست آغازگر تحول‌های جدیدی در ایـن سـند باشـد، امـا بـه دلیل عملی نشدن آن و بسنده نمودن به قانون اساسی (Sadeqzadeh et al., 2011) که در سند نمود روشنی هم ندارد- نتایج آن در سند مشاهده نمی‌شود. این سند کوشیده است تا با تکیه بر دو سـند پیشـین[1] و ادغـام نقاط قوت آنها، طرحی جامع تهیه نماید. عدم موفقیت در انسجام بخش‌ها[2] و تفاوت خاستگاه‌هـای دو سـند پیشین باعث شده تا سند، انسجام‌های لازم حداقلی را نیز از دست دهد و با وجود همپوشی‌ها و گسسـت هـا نتواند مبنای روشنی برای فعالیت‌های تربیتی به شمار رود.

پرداختن مفصل‌تر به ارتباط انسـان بـا محـیط اجتمـاعی (Sadeqzadeh et al., 2011, pp.15-20) از نکته‌های بارز این سند است که نگاهی واقع‌گرایانه تر به انسان و مسـئله تربیـت را موجـب مـی‌شـود. تـلاش برای جمع میان امور معروف در این سند[3] باعث کلی گویی های مبهم و غیرکـاربردی شـده و چـالش‌هـای میان آنها مورد بحث دقیق قرار نگرفته است. این امر باعث شده تا سـند از حـوزه واقعـی دور شـود و بـدون موضع گیری شفاف و دقیق به بیانیه‌ای روزنامه‌ای تبدیل شود؛ نپـرداختن بـه چـالش‌هـای میـان «نظـام معیـار دینی» و «عقلانیت» در اصول تحقق جریان تربیت از جمله این موارد می‌باشد. نحوه رابطه میان این دو اصـل در جهت گیری نظام تربیتی نقشی اساسی دارد و صرف بیان آنها در کنار یکـدیگر بـدون تبیـین چگـونگی ارتباط آنها نمی‌تواند راه‌گشای نظام تربیتی باشد. این سند در بسیاری از موارد از ایجاز مخـل رنـج مـی‌بـرد. بسیاری از اصول و مبانی به صورت خلاصه بیان شده‌اند و نحوه ارتباط آنهـا بـه بحـث‌هـای پیشـین و پسـین

---

۱. در مقدمه این اثر (Sadeqzadeh et al., 2011) اثر نخست به عنوان تکمیل کننده و اصلاح گر نتایج و اثر دوم به عنـوان مبنـای تلفیق مطالعات نظری مطرح شده است.

۲. برای نمونه، در مبانی هستی شناختی مبنای ۱-۱-۱ (Sadeqzadeh et al., 2011, p.16)که برگرفتـه از طـرح نخسـت اسـت، بـا مبنای ۱۱-۱-۱ (Sadeqzadeh et al., 2011, p.17) که برگرفته از طرح دوم است، همپوشانی دارند و هر دو به بیان های مختلـف سخن از فناپذیری و محدودیت عالم طبیعت می کنند. همچنین، در مبـانی انسـان شـناختی (Sadeqzadeh et al., 2011, p.18) بـه دلیل روشن نبودن معنـای فطـرت، دو معنـای حـداقلی و حـداکثری فطـرت در کنـار یکـدیگر بـه عنـوان مبـانی ۳-۲-۱ و ۴-۲-۱ استفاده شده است بدون اینکه تعارض های مفهومی میان آنها حل و فصل شود.

۳. برای نمونه، در اصول چهارده گانه تربیت(Sadeqzadeh et al., 2011, pp.90-99) اصولی مانند عقلانیت، انطباق با نظام معیـار اسلامی، پویایی و انعطاف پذیری در عین حفظ اصول در کنار هم قرار گرفته اند بدون اینکه نحوه تعامل آنها و وزن هـر یـک در برابر دیگران معلوم شود.

مشخص نیست. برای نمونه، در بخش بیان اصول تربیت، ربط اصول به مبانی به صورت فهرستی از مبانی در پاورقی بیان شده و توضیحی در این باره داده نشده است. به طور نمونه، مشخص نیست که اصل یکپارچگی و انسجام چگونه به مبنای هستی شناختی واقعیت داشتن جهان پس از مرگ مربوط می‌شود(Sadeqzadeh et al., 2011). همین امر، موجه بودن این ادعاها را با چالش مواجه ساخته است.

درهم آمیختگی اصول و مبانی نوع اول و دوم نیز از جمله مشکلات این سند می‌باشد. به طورنمونه، در اصول حاکم بر جریان تربیت (Sadeqzadeh et al., 2011, pp.90-139) برخی اصول مانند آزادی و کرامت معطوف به محتوای جریان تربیت و برخی دیگر مانند انسجام ناظر به چگونگی مدیریت آن و امری ساختاری است؛ برخی از اصول مانند اصل عقلانیت مربوط به عرصه انسان شناختی هستند، برخی دیگر مانند اصل انسجام متناظر با معرفت شناسی و در وضعیتی آشفته‌تر برخی اصول در هر حیطه قابل تعریف و ترجمه شده‌اند.

برای نمونه، مبانی پشتیبان اصل انسجام (Sadeqzadeh et al., 2011, p. 95) نشان می‌دهد که این اصل هم هستی شناختی است، هم انسان شناختی و هم معرفت شناختی و مشخص نیست در هر عرصه چه تعبیری باید از آن داشت. عدم دسته بندی و تفکیک این اصول، نوعی آشفتگی مفهومی را در کل سند ایجاد نموده است.

سند مورد نظر، بر ایرانی بودن خویش تاکید نموده (Sadeqzadeh et al., 2011, pp.16-18)، اما در آن پیروی ویژه‌ای از ویژگی‌های جامعه ایرانی دیده نمی‌شود. بسنده نمودن به تاکید بر هویت ایرانی بدون برشمردن ابعاد و مؤلفه‌های آن نتوانسته رسالت سند را در پرداختن فلسفه‌ای متناسب با جامعه اسلامی-ایرانی محقق سازد. اشاره به ساحت‌های تربیت و ورود به بخش‌های مدیریتی، این سند را از نزدیکی بیشتری با عمل برخوردار ساخته است.

۲. تحلیل تطبیقی

در رویکرد دوم بررسی سند های انجام شده، تلاش بر آن است تا این سندها در ابعادی با یکدیگر مقایسه شوند و گزارشی تطبیقی از آنها ارائه شود، اما هر مقایسه‌ای نیازمند داشتن معیارهایی یکسان است که به طور قطع تا اندازه‌ای به نظر مقایسه کننده وابسته خواهد بود. معیارهای مورد نظر برای مقایسه این سندها شامل انسجام، تناسب با عمل، اسلامی بودن، ایرانی بودن، نوآوری، میزان موجه سازی ادعاها در مقابل دیدگاه‌های رقیب و جامعیت می‌باشند.

۲-۱. انسجام: هم‌نوایی و هماهنگی از جمله مؤلفه‌های ضروری هر نظریه و ادعاست. بر این اساس، هر یک از بخش‌های یک نظریه باید دارای ارتباط منطقی با سایر بخش‌ها و هم راستای آنها باشد. رعایت معیار انسجام باعث می‌شود تا نظریه از استحکام منطقی برخوردار شده، معنادار شود و تناقض و تعارض از درون آن رخت بربندد.

از منظر این معیار، سند نخست در رتبه ممتازی قرار دارد. دقت در پیروی از گام‌های روش تصحیح شده فرانکنا و جاری ساختن این روش در کل اثر باعث شده تا هدف‌ها، مبانی، اصول و روش‌ها از انسجام منطقی برخوردار باشند و هر یک به گونه‌ای منطقی به عناصر دیگر پیوند داده شوند. همچنین، دسته بندی مناسب مبانی در سه سطح نوع اول، نوع دوم و نوع سوم زمینه را برای برقراری این انسجام فراهم آورده است.

سند دوم بر اساس این معیار در رتبه بعدی قرار می‌گیرد. وجود پس زمینه فلسفه صدرایی و تلاش برای چهارچوب قرار دادن آن، زمینه لازم را برای حفظ انسجام نسبی سند ایجاد نموده است. سند سوم، از این منظر دارای بیشترین چالش است. مشخص نبودن چهارچوب کلی سند، عدم پیروی دقیق از روش مشخص و آمیختگی‌های مفهومی از جمله عواملی هستند که انسجام سند سوم را هدف قرار داده‌اند. شواهد این ادعاها در بخش پیشین در مورد دوم از سند نخست، مورد پنجم از سند دوم و مورد دوم از سند سوم آمده است.

۲-۲. تناسب با عمل: توجه به رسالت فلسفه تعلیم و تربیت در مقام راهبری فعالیت‌های تربیتی، ملاحظه عرصه‌های عملی تربیتی را در فلسفه‌های تعلیم و تربیت ضروری می‌سازد. در نظرگرفتن چالش‌های موجود در دنیای فعالیت‌های تربیتی و تلاش برای نگریستن و پرداختن به این چالش‌ها از منظر فلسفی از جمله مؤلفه‌های اساسی تناسب با عرصه عمل به شمار می‌رود.

بر مبنای این معیار هر یک از سند های یاد شده به برخی از جنبه‌های عرصه عمل نزدیک و از برخی دیگر، دور هستند. سند نخست که بر روند تعلیم و تربیت، فارغ از جریان‌های رسمی مدیریتی تاکید داشته، در عرصه‌های مدیریت آموزشی و نیز برخی شرایط تربیت رسمی با کاستی‌هایی مواجه است.

از سوی دیگر، نحوه دسته بندی و هم‌نوایی سند، آن را برای به‌کارگیری در عرصه‌های عملی متناسب ساخته است. سند دوم، به دلیل پرداختن به برخی جنبه‌های پنهان تربیت رسمی و ورود به بحث‌های مدیریت آموزشی از تناسب بیشتری با فعالیت‌های مدیریتی آموزشی برخوردار است، اما آمیختگی اصول و مبانی درجه یک معطوف به جریان تعلیم و تربیت و درجه دوم معطوف به فعالیت‌های زمینه ساز تعلیم و

تربیت مانند فعالیت‌های مدیریتی و برنامه ریزی باعث شده تا در عمل با چالش‌هایی مواجه شود.

سند سوم تلاش نموده تا عرصه عمل را بیشتر مد نظر قرار دهد و طبقه بندی عرصه‌های مختلف تربیت در آن را نیز از همین منظر می‌توان تفسیر نمود، اما عدم انسجام آن و آمیختگی مفهوم‌های برگرفته از سند نخست با مفهوم مرکزی «موقعیت» که برآمده از نقشه مفهومی سند دوم است، ارتباط آن را با عرصه عمل با چالش جدی مواجه ساخته و همچنین ایجاز مخل، گسیختگی آن را از عمل عمیق‌تر نموده است. شواهد این بخش در قسمت‌های ۵ از سند نخست، ۲ و ۶ از سند دوم و ۵ و ۹ از سند سوم آمده است.

۲-۳. اسلامی بودن: از آنجاکه همه فلسفه‌های یاد شده برای نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران نگاشته شده‌اند، میزان ارتباط آنها با عمق تعالیم اسلامی در مقام یکی از مؤلفه‌های اساسی قوام بخش هویت این نظام یکی از معیارهای مطرح در ارزشیابی آنها خواهد بود.

بر اساس این معیار، هر سه سند در تلاش هستند تا استناد خویش به تعالیم اسلامی را نشان دهند. در این میان، سند اول و دوم از توفیق بیشتری برخوردارند. سند سوم به دلیل عدم پرداختن به نحوه مستند سازی و توضیحات کمتر در این مورد، کمتر خود را به تعالیم اسلامی مستند ساخته است. برای نمونه، در بخش پاورقی‌ها (Sadeqzadeh et al., 2011, p.99) مبنای هستی شناختی نخست به هیچ سند دینی مستند نشده است.

۲-۴. ایرانی بودن: در کنار اسلام، ایرانی بودن نیز الزامات ویژه‌ای را بر فلسفه‌های تعلیم و تربیت نظام جمهوری اسلامی ایران معطوف می‌سازد. الزاماتی که آن فلسفه را از آن ایران می‌سازد و میزان تناسب آن را با فرهنگ و پیشینه مردم افزایش می‌دهد. لذا، بر اساس این معیار، هیچ یک از سند های یاد شده را نمی‌توان ایرانی دانست. البته در این میان، سند دوم به دلیل تکیه داشتن بر فلسفه صدرایی به عنوان فلسفه‌ای ایرانی به برخی از مؤلفه‌های فرهنگ ایرانی مانند اشراق و عرفان نزدیک شده است. همچنین سند سوم، دغدغه ملاحظه ویژگی‌های ایرانی را داشته، اما در عمل به آن نپرداخته است. سند نخست نیز در مقدمه، پرداختن به این ویژگی‌ها را مستلزم سندی جدید دانسته است. شواهد این مورد نیز در قسمت‌های ۷ از بررسی سند نخست و ۸ از بررسی سند سوم آمده است.

۲-۵. نوآوری: یکی دیگر از معیارهای ارزشیابی آثار مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت، نگاه نو و اصیل نگارنده به منابع و ارائه تفسیری جدید و متناسب با نیازهای زمان از آنهاست. از این رو، نوآوری می‌تواند

در کنار انسجام منطقی و دیگر معیارهای ارزشیابی در مقام یکی از معیارهای ارزیابی نگریسته شود. مقایسه سند های مورد نظر بر مبنای این معیار حاکی از آن است که میزان نوآوری سندها در سند نخست و سند دوم، بیش از سند سوم است.

۲-۶. موجه سازی دیدگاه‌ها در مقابل دیدگاه‌های رقیب:

هر ادعای جدیدی ملزم به ترسیم خطوط تمایز خویش از دیدگاه‌های دیگر است. عدم ترسیم این خطوط و شفاف نکردن نقاط توافق و تعارض باعث می‌شود تا دیدگاه در حالتی منزوی از دنیای اندیشه باقی بماند، نقاط قوت و ضعفش آشکار نشود و سرانجام، کارآمدی و آزمودگی آن در دنیای عمل با چالش مواجه شود. از این رو، این معیار در مقام سنجش پختگی و استقرار دیدگاه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار خواهد بود.

بر اساس این معیار، موجه سازی دیدگاه‌ها در سند نخست بیش از سایر سندها صورت پذیرفته است. به طور نمونه، دیدگاه‌های محقق در موارد اساسی از جمله آزادی و حیات و زندگی، در کنار سایر دیدگاه‌های مطرح بیان شده و خطوط تمایز بخش آن مشخص شده است.

۲-۷. جامعیت: یکی دیگر از معیارهای ارزیابی سند های معطوف به فلسفه تربیت، جامعیت سندها و پرداختن به همه مسائل حوزه خویش می‌باشد. در مقایسه سه سند، این مؤلفه در سند سوم، بیش از سایر سندها تحقق یافته است. در این اثر با سند ساحت‌های تربیت به توضیح اصول و مبانی مطرح در آن ساحت پرداخته شده است. همچنین، عرصه‌های مدیریتی و برنامه ریزی نیز مد نظر قرار گرفته‌اند. این امر در سند دوم به گونه‌ای آمیخته صورت گرفته است. سند نخست نیز معطوف به تعلیم و تربیت است نه فرایندهای مدیریتی آن.

نتیجه

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل تطبیقی اسناد رسمی نگاشته شده در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی می‌باشد. یافته‌های حاصل از این بررسی نشان داد که سه فلسفه مورد مطالعه از منظر معیارهای هفت‌گانه در جایگاه‌های متفاوتی قرار دارند. از منظر معیار نخست، سند نخست در رتبه ممتازی قرار دارد. دقت در پیروی از گام‌های روش تصحیح شده فرانکنا و جاری ساختن این روش در کل اثر باعث شده تا هدف‌ها، مبانی، اصول و روش‌ها دارای انسجام منطقی باشند و هر یک به گونه‌ای منطقی به

عناصر دیگر متصل باشند. سند دوم، در این معیار، در رتبه بعدی قرار می‌گیرد. وجود پس زمینه فلسفه صدرایی و تلاش برای چهارچوب قرار دادن آن موجب انسجام نسبی طرح شده است. سند سوم، از این منظر دارای بیشترین چالش است. مشخص نبودن چهارچوب کلی سند، عدم پیروی دقیق از روش مشخص و آمیختگی‌های مفهومی از جمله عواملی هستند که انسجام سند سوم را هدف قرار داده‌اند.

در مورد معیار تناسب با عمل می‌توان گفت که هر یک از سند های یاد شده به برخی از جنبه‌های عرصه عمل نزدیک و از برخی دیگر دور هستند. سند سوم تلاش نموده تا عرصه عمل را بیشتر مد نظر قرار دهد و طبقه بندی عرصه‌های مختلف تربیت در آن را نیز از همین منظر می‌توان تفسیر نمود، اما عدم انسجام آن و آمیختگی مفهوم‌های برگرفته از سند نخست با مفهوم مرکزی «موقعیت» که برآمده از نقشه مفهومی سند دوم است، ارتباط آن را با عرصه عمل با چالش جدی مواجه ساخته است.

از منظر استناد به منابع اسلامی، هر سه سند در تلاش هستند تا استناد خویش به تعالیم اسلامی را نشان دهند. در این میان، سند اول و دوم از توفیق بیشتری برخوردارند. از منظر معیار چهارم، هیچ یک از سند های مورد نظر را نمی‌توان ایرانی دانست. البته در این میان، سند دوم به دلیل تکیه داشتن بر فلسفه صدرایی به عنوان فلسفه‌ای ایرانی به برخی از مؤلفه‌های فرهنگ ایرانی مانند اشراق و عرفان نزدیک شده است. همچنین سند سوم، دغدغه ملاحظه ویژگی‌های ایرانی را داشته اما در عمل به آن نپرداخته است.

از نظر میزان نوآوری، سند اول و دوم گوی سبقت را از سند سوم ربوده‌اند. موجه سازی دیدگاه‌ها در سند نخست بیش از سایر سندها صورت پذیرفته است. همچنین، مؤلفه جامعیت در سند سوم، بیش از سایر سندها محقق شده است. از این رو می‌توان گفت خلاء کلی موجود در سه فلسفه یاد شده، عدم تأمین وجه ایرانی بودن است. همین مسئله با نادیده گرفتن بسیاری از ویژگی‌های ایرانی، آنها را از شرایط جامعه هدف- جامعه ایران- دور می‌سازد و کارآمدی آنها را با چالش مواجه می‌کند. دومین خلاء مهم، نزدیک نبودن به عرصه عمل و ناکامی در پرداختن به سازوکارهای ترجمه فلسفه به زبانی قابل فهم در دنیای تربیت است. خلاء دوم، این سه فلسفه را به اموری تزئینی و اضافی در دنیای تعلیم و تربیت تبدیل می‌سازد و جهت آفرینی را از آنها می‌ستاند و به امری اقتضایی و تصادفی تبدیل می‌کند. جامعیت مورد انتظار در سند سوم بیش از بقیه مورد ملاحظه است، اما به دلیل عدم برخورداری از انسجام، جامعیت مفیدی نیست.

در تلاش‌های جدید، سند سوم می‌تواند منبعی برای احصای پرسش‌ها و چالش‌ها و ابزاری برای تأمین جامعیت به شمار آید. همچنین، برخی از مسائل مطرح در سند دوم از جمله فلسفه حق تربیت و نحوه تعامل نهادهای دست اندرکار تربیت با یکدیگر از جمله الزاماتی است که باید در سند فلسفی ناظر به نظام

رسمی تربیت رعایت شود. از سوی دیگر، انسجام، نوآوری و موجه سازی دیدگاه‌ها در سند نخست بیش از دو سند دیگر صورت پذیرفته و همین امر، آن را برای سنگ محک تصمیم گیری در مورد کوشش‌های جدید و بسته‌های آموزشی تازه از راه رسیده مستعد ساخته است. همچنین، برخی مسائل مبنایی فلسفه تعلیم و تربیت از جمله لزوم اجتماعی بودن آن، در سند سوم مد نظر قرار گرفته که باید در مواجهه با فلسفه تعلیم و تربیت آنها را در نظر داشت.

منابع

باقری، خسرو (۱۳۸۷). *فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. جلد نخست، تهران: انتشارات علمی- فرهنگی.

علم الهدی، جمیله (۱۳۸۸). *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).

صادق زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). *بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*. در دست چاپ.

دژگاهی، صغری؛ ضیمران، محمد (۱۳۸۵). *بررسی اهداف آموزشی از منظر میشل فوکو*. اندیشه های نوین تربیتی. ۲(۲)، ۱۶۹-۱۸۷.

سجادیه، نرگس؛ مدنی فر، محمدرضا؛ یاری دهنوی، مراد (۱۳۹۲). *تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران از منظر مفهوم تفکر*. دومین همایش سالانه انجمن فلسفه تعلیم وتربیت ایران. تهران: دانشگاه تربیت معلم.

ضرغامی، سعید؛ سجادیه، نرگس؛ قائدی، یحیی (۱۳۹۰). *الگوی نظری برنامه فلسفه برای کودکان در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: سازمان پژوهش آموزش و پرورش.

Alamalhoda, J. (2009). *Islamic theory of education*. Tehran: Imam Sadeq University Press.

Bagheri, K. (200۸). *Philosophy of education in Islamic republic of Iran*, Vol. 1, Tehran: Scientific-Cultural Press.

Coombs, J. R. & Daniels, R. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In Edmond C. Short (Ed.). *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State university of New York Press.

Dejgahi, S. & Zeimaran, M. (2006). Examination of educational aims from Micheal Foucault's view. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 2(2), 169-187.

Given, L. M. (2008). *Encyclopedia of qualitative research methods*. California & London: sage Publications.

Haggerson, N.L. (1991). Philosophical inquery: Ampliative Criticism. In Edmond C. Short (Ed.). *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State university of New York Press.

Sadeqzadeh, A. & others(2011). Theoritical foundation of strategic revolution in formal and public education in Islamic republic of Iran. Under printed.

Sajadieh, N.; Madanifar, M. & Yari Dehnavi, M. (2013). Analyzing Islamic Republic of Iran's educational philosophies based on thinking concept. 2th Annual Conference of Iranian Society of philosophy of education, Retrievied from http://jm.um.ac.ir/index.php/psychology/article/view/16188

Zarghami, S., Sajadieh, S. & Ghaedi, Y. (2011). *Theoritical model of philosophy for children in Islamic republic of Iran.* Tehran: Research institution of education Ministry.